Aline Jéssica Gomes Silva

O currículo para a educação de jovens e adultos: Desafios e possibilidades

Gease 2024

O currículo para a educação de jovens e adultos: Desafios e possibilidades

CONSELHO EDITORIAL

Patrício Borges Maracajá - UFCG
Tatiana Cristina Vasconcelos - UEPB
Ennio Artur Aires Porto Ferreira - FIP
Aline Carla de Medeiros - UFCG
José Ozildo dos Santos - UFCG
Aline Carla de Medeiros - UFCG
José Givaldo de Sousa - UNIP/UNIFIP
Danielly Carneiro de Azevedo - UFCG
Fernando Kidelmar Dantas de Oliveira - UFCG
Jakson Luís Galdino Dourado - UNIFIP
Alecksandra Vieira de Lacerda - UFCG
Silvia Regina Gobbo Rodrigues - UnB
Juliana Roriz Aarestrup - IFMT
Marisa Artmann – IFMT
Thomas Bruno Oliveira - UEPB
Ênnyo José Barros de Araújo - FRCG
Samara Campos de Assis - FIP
Rosângela Vieira Freire – IFCE
Eriana Serpa Barreto - UFMT

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados de Acordo com AACR2, CDU e CUTTER

S586c
Silva, Aline Jéssica Gomes da. **O currículo para a educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades.** / Aline Jéssica Gomes da Silva. Campina Grande-PB: GEASE, 2024**.**

54 p.
ISBN: 978-65-00-94126-5
Livro digital

1. Currículo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Escola. 4. Alfabetização. I. Título. II. Autora.

21. ed. CDD 374

Tão importante quanto o que se ensina e
se aprende é como se ensina
e como se aprende.

César Coll

Sumário

Introdução..... 9

Currículo em foco: reflexões conceituais..... 13

Um currículo para a educação de jovens e adultos..... 23

O papel do currículo no processo de ensino e aprendizagem dos educandos jovens e adultos..... 39

Considerações Possíveis..... 49

Referências..... 52

Introdução

Educação, cultura, currículo são termos e, consequentemente, conceitos criados historicamente que permitem compreender as mudanças sociais em constante evolução. Todavia, esses conceitos, muitas vezes, escondem uma manipulação oculta por uma minoria detentora de poder econômico, enquanto a maioria da população encontra-se subalternizada e estimulada a receber os mínimos recursos vitais, restando-lhes a ideia de que esse era um movimento natural da sociedade.

Nesse contexto, a escola precisa ser analisada interiormente, é preciso considerar seu papel na construção e socialização do conhecimento, historicamente acumulado pela humanidade. Em meados do século XX, tínhamos a escola como principal meio disseminador das ideologias vigentes, apesar de que a educação, nesse período, estava restrita à elite.

A partir da LDB n. 4.024/61, essa situação deveria mudar, inclusive, o currículo escolar tenderia a ficar mais humanizador e flexível, embora continuasse sob a égide de uma educação tradicional. A exigência de

um currículo toma proporções consideráveis, principalmente pelo fato de que a sua elaboração corrobora em acordo com o desenvolvimento e as necessidadesda sociedade.

Assim, a construção de um currículo escolar não é tarefa fácil, pois se deve considerar a situação social, cultural e econômica dos educandos, ao contrário, é impossível haver um planejamento educacional crítico e participativo contribuinte para a efetivação de uma educação de qualidade social.

Desse modo, há de se considerar que cada componente estudado em um ano letivo tem intenções a serem instigadas por educadores e aprendizes, pois *"existe reciprocidade de influências entre as disciplinas escolares e a cultura da sociedade"* (SAVIANI, 2003, p. 40).

O currículo, portanto, expressa intenções pedagógicas e políticas, podendo apresentar contribuições significativas para a transformação dos educandos ou para torná-los em seres passivos, responsabilizando-os por estarem em determinada condição social.

Partindo desse pressuposto, é preciso investigar a prática educativa da escola e do professor, visto a existência de escolas que impõem uma prática aos educadores e outras que estão abertas a uma construção coletiva, possibilitando ao educador a indicação e escolha

de métodos, modificando ou adaptando o conteúdo oferecido pela instituição de ensino.

Estas questões estão na base do nosso estudo, justificam nosso interesse pelo estudo deste tema que surge mediante a constatação da ausência de um currículo específico para EJA. A motivação maior sedimenta-se nos debates realizados em sala de aula, nos componentes da área de aprofundamento em EJA, sobretudo tomando como referência às leituras teóricas e atividades de observação e regência da prática educativa, junto aos educandos desta modalidade.

Além disso, as restrições educacionais que permeiam o ensino acentuam a necessidade de se estudar a importância de um currículo específico, identificando os benefícios que o mesmo traria para o ensino de jovens e adultos.

Entendemos, a partir dos estudos teóricos sobre o currículo, que a garantia desta especificidade amplia as possibilidades de atendimento às necessidades dos professores e educandos, equilibrando a relação entre a escola e os sujeitos atendidos por ela.

Assim, perseguindo esse ideal, apoiando-nos em uma pesquisa de base bibliográfica, buscamos responder as questões problematizadas neste trabalho, dialogando com: SILVA (2005), SAVIANI (2003), APPLE (2002) e GRISAY (2004), entre outros, na compreensão do conceito

de currículo e suas contribuições para o processo educativo; e, com PAIVA (1987), BEISEIGEL (2003), além dos documentos oficiais, a exemplo da CONFINTEA VI, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, da Proposta para o 1º e 2º segmentos da EJA, além da Matriz de Referência Curricular.

Para atingir os objetivos traçados, embasamos nosso agir científico nos moldes da pesquisa qualitativa, entendendo que esta abordagem privilegia uma compreensão mais críticados fenômenos estudados.

Segundo Chizzotti (2005, p. 79), *"a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito"*.

Este estudo, além de se constituir em um trabalho de conclusão de curso, nos possibilitou compreender a politicidade da prática educativa, de como esta se vincula aos processos de transformação social dos quais a educação tem parte e comprometimento garantidos. Assim, como todo trabalho de natureza científica, requisitam novos aprofundamentos, principalmente nas questões a que não tivemos alcance, cuja investigação permanece como desafio e contribuição para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

Currículo em foco: reflexões conceituais

Importa esclarecer que não intencionamos, neste espaço, recuperar de forma histórica e processual a evolução conceitual dos estudos sobre currículo. Todavia, faz-se necessário esclarecer que estes estudos estão marcados pela diversidade de questões que de acordo com Lopes e Macedo (2002), tem se caracterizado pelo hibridismo teórico. Importa, ainda, demarcar a complexidade que envolve estas discussões, as diversas possibilidades investigativas que apresenta e a fertilidade teórica inerente a este campo.

A questão do currículo é complexa e envolve as dimensões do currículo formal e oculto[1]. O formal é constituído por conteúdos e práticas educativas pré-definidas, planejamentos educacionais, ou seja, tudo que é realizado no âmbito escolar. É gerido por um currículo

[1] Na atualidade, as discussões sobre currículo em suas perspectivas teóricas e práticas, ampliam os debates em torno da questão do currículo oculto, afirmando, inclusive, que este não se encontra mais ocultado. Todavia, no campo da Educação de Jovens e Adultos, estas reflexões precisam ganhar espaço e densidade, considerando, a ausência de orientações curriculares mais formais orientadoras para o fazer educativo no âmbito desta modalidade.

formal desde a escolha do fardamento dos educandos (regimento interno da escola) até a formação continuada dos educadores.

Todavia, este deveria ser elaborado com a participação ativa de toda comunidade escolar (funcionários, pais, alunos, professores e gestores), bem como moradores da comunidade.

Mediante essas reflexões, muitas perguntas se renovam: como uma escola pode adotar um método se seus professores não o conhecem com a devida suficiência? É possível construir uma escola para todos, considerando asnecessidades etárias, étnicas, geracionais, sociais e de classe, senão há um currículo apropriado? Como os educadores podem compreender um determinado método se não têm uma formação adequada? Essas e tantas outras problemáticas acentuam a negação de um currículo apenas como um documento elaborado para ocupação de um espaço em uma gaveta qualquer, registro de uma exigência formal.

Assim, embora apresentemos no escopo deste trabalho, características diversas do currículo oculto, o presente trabalho tem como foco o currículo formal, visto que este comporta os elementos veiculados ao ambiente escolar. O mesmo explicita o papel da escola e as suas demandas frente à sociedade, elucidando as habilidades e as competências que os alunos devem adquirir, entre outras questões.

Esta realidade não é resolvida pela existência de componentes curriculares e planejamentos educacionais que deveriam buscar soluções para esses e tantos outros problemas educacionais, mas, na verdade, transforma-se em uma "*arena de guerra*", palco para disputa e vaidades pessoais. Desse modo, se o currículo formal é mal elaborado, o currículo oculto, por sua vez, é constituído de elementos que expressam nossa cultura, nosso comportamento e até mesmo nossa criticidade (APLLE *apud* SILVA e MOREIRA, 2002).

De certo modo, seria uma ingenuidade transferir a culpa da educação desordenada para os educadores, diretores, coordenadores, enfim, para nós mesmos, pois essa educação é o resultado desse currículo oculto que é utilizado nas escolas para integrar os educandos, apesar de suas diferenças sociais.

Historicamente, a negação de direitos e o pouco investimento na educação da população reduzem os efeitos de uma educação crítica, com significativas possibilidades de questionamento e revoltas em relação às ingerências políticas e partidárias.

Assim, para a elaboração de um currículo é de suma importância o compromisso com a prática educativa e a firme consciência de que não se pode mais formar cidadãos passivos, fato que destaca a confirmação de que o currículo escolar não é neutro.

Mas, este mesmo currículo, deve ser elaborado visando à realidade social e às experiências de vida dos educandos, ajudando-os a serem sujeitos da própria história e transformando a sua realidade, bem como no meio onde vivem. Desse modo, é preciso vencer a ideia da homogeneidade imposta pela sociedade vigente enquanto princípio norteador da organização do currículo.

Com isso, currículo é um instrumento ideológico, utilizado pela escola para fomentar a compreensão de direito e de justiça social, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito político ecultural. Também pode ser utilizado para apassivar o sujeito diante das sucessivas tentativas de homogeneização social. Ou seja, o currículo tem duas faces e cabe à escola optar: propiciar a liberdade e a transformação ou continuar sendo apenas um meio de reprodução da ideologia vigente.

As concepções de currículo vêm sendo modificadas ao longo da história da educação brasileira. Sua evolução conceitual está marcada por diversas teorias, a saber: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas (SILVA, 2005).

As primeiras discussões de currículo como teoria surgiram nos anos de 1920, com a intensificação das indústrias e a imigração. Neste contexto, era preciso educar os operários por meio de um currículo que

favorecesse o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários voltados a produção e a indústria.

Marcam este período às teorias tradicionais, nas quais havia uma transmissão de conhecimento que visavam o respaldo científico e técnico como saber absoluto na busca apenas de resultados favoráveis às classes dominantes.

De acordo com Silva (2005, p. 32), nesta teoria, "*a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis*".

Nessa perspectiva, a escola é vista como uma indústria e os educandos são os produtos que, preferencialmente, devem sair idênticos, porque, ao contrário, representarão problemas indesejáveis ao consumidor, neste caso, asociedade dominante.

Estas questões acabam por fazer emergir inquietações populares e se confrontam no requerimento de direitos enquanto expressões de cidadania, fato que se torna desagradável para uma sociedade capitalista, na qual o que vale é o resultado. Prevalece, assim, uma luta constante da busca da equidade cultural. E, a partir disto, tem início teorias críticas em torno do currículo, instigadas por uma nova concepção de sociedade.

Como já vimos, a escola é uma propagadora de ideologia tendo como principal veículo o seu currículo. O currículo é concebido como a teoria eminentemente prática, levando-nos a constatação que não existe currículo sem teoria, pois o mesmo fundamenta-se na teoria embasada pela instituição. Cada sociedade é articulada às instituições de ensino e demais meios de propagação, por exemplo, a mídia irá desenvolver um currículo que favoreça aos seus desejos e expectativas sociais, culturais e econômicos. Isto pode levar indivíduos à condição de reprodutores ou de submissão às exigências do capitalismo, defendida pela classe dominante.

Para Silva (2005, p. 32), *"a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar"*.

Com relação aoseducandos, geralmente, oriundos de comunidades carentes vivem em meio à violência e estão expostos às artimanhas do tráfico de drogas, não têm estímulo para a educação, poucos concluem sua escolarização básica formal, pois muitos abandonam os estudos para trabalhar.

Outros, devido a grandes frustrações constantes e a falta de oportunidade, acabam por seguir o mundo do crime. Ou seja, eles não têm acesso a uma boa educação, a

moradia digna e a cultura, transformados em reféns em um contexto de opressão e dominação, em que sua cultura é tida como inferior.

Na teoria crítica, esse modelo capitalista da sociedade vigente, institui que o currículo deve ser elaborado com vistas a promover a valorização da cultura do educando, estimulando-o a melhorá-la ou modificá-la quando necessário. Visto que o educando das classes populares, por vezes, não é instigado a ler, a frequentar museus, teatro, cinemas e exposições. Isto ocorre devido à falta de uma condição financeira favorável, mas também pela ideologia de cultura de massa, extraindo destes a possibilidade de visões mais críticas e abrangentes em relação à sociedade e aos princípios que regulam uma vida com dignidade.

Contudo, a sua condição social não é motivo de desvalorização cultural, é preciso enxergar que não existe uma monocultura ou uma cultura tida como certa ou errada, o currículo deve levar a inter-relação entre as diferentes culturas, promovendo o fim do processo de aculturação, pois *"quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino"* (APLLE *apud* SILVA; MOREIRA, 2002, p. 43).

É este o poder que a escola, ao elaborar seu currículo, deve tentar amenizar ao considerar relevante a realidade de seus educandos e toda comunidade escolar,

buscando subsidiar as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Partindo desse pressuposto, o currículo está ligado diretamente ao poder econômico pelos meios de produção. Para obtermos capital, precisamos vender; pode ser objetos, cultura e conhecimento, sendo assim, este é um dos fatores pelos quais a sociedade vigente tenta constantemente supervalorizar determinada cultura, não a mais importante em termos de conhecimento e aprendizagem, mas a mais lucrativa, tudo está incluso no currículo oculto, e promover o fim do processo de aculturação é em parte pôr fim a este tipo de currículo.

Nesse sentido, Silva (2005, p. 17) lembra que as teorias críticas, as *"pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder"*.

O multiculturalismo nas teorias pós-críticas deve ser uma das características do currículo, levando ao questionamento a cultura dominante disseminada pela sociedade e considerando a valorização da cultura ou das culturas nacionais envolvendo as distintas etnias e as relações de poder.

O ensino baseado neste currículo não se pode convencer pelas historinhas incompletas dos livros didáticos, deve investigar a partir da realidade dos aprendizes, compreendendo a real história de cada

cultura e etnia, demonstrando que as desigualdades étnico-raciais e culturais são definições criadas por uma intenção política, histórica e econômica, sobre as quais refletem diretamente na vida social das pessoas pertencentes às culturas subalternizadas.

O tratamento dado a um cidadão das classes dominadas ou de cultura desvalorizada é negligenciado na maioria dos estabelecimentos de ordem pública e privada, infelizmente é uma realidade lamentável em um país dito democrático e completamente mestiço como o Brasil, no qual vivemos cercados de campanhas contra qualquer tipo de violência.

Na opinião de Silva (2005, p. 102), "*um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social de raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista*".

Para o currículo escolar, trabalhar as desigualdades raciais, culturais, políticas e econômicas oportuniza o educando conhecer a sua própria identidade, por que até mesmo os que sofrem preconceito são disseminadores do mesmo, devido à falta de estímulo em mostrar a sua identidade cultural. Constantemente, a nossa sociedade demonstra qual é a vestimenta certa, a expressão linguística correta, o modo de agir, o quê está ou não na moda.

Toda essa propaganda não é ingênua, tem um propósito que, infelizmente, tem tido resultados positivos, envolvendo principalmente as crianças e jovens, refletindo gravemente na vida adulta. A ideologia é tão intrínseca em nosso cotidiano que a reproduzimos diariamente sem perceber.

Portanto, a definição de currículo se articula com as teorias que estão vigentes e regema sociedade. Atuam, conjuntamente, com as instituições de ensino, naquilo que definem ser mais adequado à formação de seus cidadãos. Mas, o currículo, como tudo que está a nossa volta direta ou indiretamente, é complexo. E, nesta linha de pensamento expressamos, numa única palavra, currículo é vida.

Neste sentido, currículo não representa, apenas, uma criação escolar, mas uma criação social, elaborado para comportar as necessidades sociais de cada período histórico. E, aescola, é um meio de efetivá-lo, na prática. Então, definimos currículo como regras sociais com a intenção de adequar o comportamento de cada indivíduo às necessidades da sociedade vigente, tendo como principal instrumento para esse processo a escola (SILVA, 2005).

Um currículo para a educação de jovens e adultos

A discussão da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, é recente. Todavia é, a partir da década de 1940, que a Educação de Jovens e Adultos começa a ser vista como necessidade de política pública, sobretudo com o surgimento de diversas campanhas educacionais, visando enfrentar o analfabetismo adulto. Segundo PAIVA (1987, p. 99):

> *Até a Segunda República, com raras exceções, o problema da educação de jovens e adultos não se distinguia especialmente dentro da educação popular. Ela começa a ser percebida de forma independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933-35) e das discussões travadas duranteo Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940 (indicando a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais). Surgem as primeiras obras (livros ou artigos) especificamente dedicadas ao ensino supletivo.*

No fim do Estado Novo, com a promulgação do Decreto Nº 19.513, de 9/1945, 25% dos recursos federais enviados aos estados e municípios passaram a ser direcionados à Educação de Jovens e Adultos.

Beiseigel (2003) comenta que estes recursos eram destinados apenas à alfabetização de pessoas jovens e adultas, a partir das primeiras políticas públicas nacionais.

Em contrapartida, a UNESCO (2008), esclarece que, no início do Século XX, apesar de não existirem campanhas nem políticas educacionais, o problema já era foco de conversa de políticos e intelectuais, porque a grande massa de analfabetos era tida como vergonha nacional, portanto era necessário mudar a estética do país. E as campanhas dos anos de 1947 até o fim dos anos 50 receberam diversas críticas, devido ao seu caráter assistencialista e a distribuição de materiais pedagógicos inadequados.

Em 1950, houve uma campanha para a população da zona rural, marcada pelo pensamento higienista, que visava apenas o controle de endemias e pragas. A partir

de 1960, surgem vários movimentos populares em todo país. Muitos destes movimentos passam a utilizar a proposta metodológica cunhada por Paulo Freire.

Em 1964, na Paraíba e no Rio Grande do Norte, começa a ser utilizado o método freireano para alfabetizar jovens e adultos e, a partir daí, é que o analfabetismo começou a ser visto como o não causador da pobreza, mas a pobreza como causa do analfabetismo.

Durante a Revolução de 1964, os movimentos sociais foram reprimidos, devido, sobretudo, ao seu caráter conscientizador em relação à população pobre do país, frente às injustiças e desmandos dos governos. Críticos e educadores foram exilados e muitos foram mortos.

Em meio à efervescência do golpe de 1964, muitos movimentos ligados à Educação Popular tiveram suas atividades ameaçadas e outros foram extintos. Além disso, muitos que permaneceram tiveram que se adequar as exigências do regime existente.

Nesse sentido, é criado o MOBRAL (Movimento brasileiro de alfabetização), por meio do decreto lei nº

5379 de 15/12/1967[2], que visava à erradicação do analfabetismo, como diz Horiguti (2009, p. 10): *"seu objetivo geral era acabar com o analfabetismo e, também, proporcionar a continuidade de estudos para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização através da educação formal"*.

No discurso deste Programa, era oportunizada à participação ativa dessas pessoas na sociedade como cidadãos críticos e conscientes, havendo uma melhoria não apenas na vida política, mas também nos hábitos de vida das pessoas, proporcionando-lhe conhecimentos básicos de saúde e alimentação, ajudando a evitar doençascausadas pela falta de higiene. Todavia, em nossa análise, constatamos que essa concepção situa-se na perspectiva do discurso higienista que marcou as ações de educação e saúde a época.

Como consta na história da educação, o MOBRAL conseguiu cumprir seus objetivos, devido, principalmente, aos elevados gastos e a sua ineficiência didático-pedagógica no processo de alfabetização. Extinto

[2] Apesar disto, o MOBRAL só veio ter ênfase em suas atividades a partir de 1970.

em 1985 com a chegada da democracia, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, Programa este também reconhecido pelo MEC.

Nesta direção, em meados de 1991, o MEC começou a redirecionar os recursos da Educação Infantil para o trabalho de superação do analfabetismo, com o intuito de reduzir a incidência de aparecimento de novos analfabetos.

Neste período, a União voltou a atuar na EJA e, em 1997, foi criado o Programa da Alfabetização Solidária, o qual recebeu críticas de educadores, devido seu caráterassistencialista. Apenas com a Constituição de 1988, os jovens e adultos tiveram seus direitos garantidos, sendo reconhecida como uma modalidade da Educação Básica.

Não podemos esquecer que a EJA passa a ser assumida como dever do Estado e direto de todos. Apesar disto, nos dias atuais, ainda permanece o problema da isonomia, no qual a EJA é tratada comouma educação de segunda categoria, para a qual são

destinados valores inferiores e diferenciados em relação aos demais níveis de ensino.

Neste contexto, Paulo Freire destaca-se como um dos principais contribuintes para EJA e, sua proposta para este público específico, assume o desafio de construir uma educação libertadora, com a intenção de educar através da realidade e dos contextos de vida dos educandos, colocando-os na posição de sujeitos críticos e autônomos. Mas para haver um processo legítimo de alfabetização, em seu sentido pleno, o educador precisa considerar o universo do educando, (re)conhecendo a vida social e pessoal desse indivíduo, por tantas vezes marginalizado por uma sociedade ideologicamente capitalista. Assim, mesmo sendo combatida pelo regime militar de 1964, a pedagogia de Paulo Freire conseguiu sobreviver e seperpetua até os dias atuais.

Apesar da presença revolucionária do pensamento freireano, a Educação de Jovens e Adultos contribuiu para a manutenção do regime autoritário da época, alimentando a ideia de um governo igualitário em um sistema de exceção. O ensino de jovens e adultos foi

organizado na perspectiva de uma educação supletiva devido à reforma de 1971.

Nos anos de 1990, a ONU (Organizações das Nações Unidas) realizou diversas conferências na busca de soluções para os países com baixo índice de educação. Nesta mesmadécada, a Fundação Educar chegou ao fim e a educação de jovens e adultos passou a ser de responsabilidade dos estados, municípios ou das organizações sociais que atuavam ao lado de programas, a exemplo dos MOVAS (Movimento de Alfabetização).

Com o início do século XXI, apesar das novas exigências requeridas por uma sociedade grafocêntrica, a EJA novamente assume o caráter de Programa, pois em 2003 é criado o Programa Brasil Alfabetizado. Esse Programa, embora tenha passado por diversas modificações, ainda existe com o propósito de atuar no âmbito da alfabetização de jovens e adultos. Apesar desta realidade, em 2007, a EJA conquista um conhecimento considerável, quando esta modalidade passa a ser incluída no FUNDEB (Fundo de Financiamento da

Educação Básica), embora permaneça, como já registramos anteriormente, o desafio da isonomia.

Mas, para que programas como este funcionasse, seria necessário à elaboração de documentos que servissem de base para sua realização, da mesma maneira que existemparâmetros e diretrizes que regem a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São estas questões que alimentam o debate em torno de um currículo para a EJA, quando, a partir da iniciativa do MEC (Ministério da Educação), passa a ser pensada uma Proposta Curricular Nacional para o 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental. Todavia, para manter nosso foco de pesquisa, esclarecemos que deteremos nossa análise na proposta referente ao 1º segmento.

Contudo, em torno desta proposta para EJA, surgem vários outros debates, desde 1949 anos da I CONFINTEA (Conferência Internacional da Educação de Adultos) que aconteceu na Dinamarca, especificamente na cidade de Elsinore, vêm se traçando metas a serem realizadas em relação à EJA (o Brasil não participou desta I conferência), desde então teve início

uma sequência de conferências que visavam à melhoria da educação de adultos e a realização de metas traçadas, em cada CONFINTEA.

A II CONFINTEA visava o meio ambiente, a cultura e a educação em torno de um mundo em desenvolvimento econômico, o seu resultado foi um acordo no qual os países desenvolvidos deveriam ajudar aos países em desenvolvimento.

A III CONFINTEA, datada em 1972, ocorreu em Tóquio (Japão) e registra as primeiras discussões em relação à importância da aprendizagem ao longo da vida, apontando como conclusão que a educação de adultos favorece a construção de um país mais rico econômica, cultural e politicamente.

A IV CONFINTEA ocorreu em 1985 em Paris (França), visava à educação como um direito de todos e não qualquer educação, mas uma educação libertadora.

A V CONFINTEA ocorreu em 1997 em Hamburgo (Alemanha). A Conferência retoma e dá continuidade às discussões anteriores, com a mesma

finalidade, que seria a de garantir a Educação de Jovens e Adultos como um direito.

Em 2003, os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário da V CONFINTEA aconteceu em Bangcoc, influenciado pelo clima de Fórum Social Mundial. Este encontro foi uma chamada de responsabilização dos estados membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e a concretizar a CONFINTEA VI, em 2009 (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 1-3).

Em dezembro de 2009, ocorre no Brasil, em Belém-PA, a CONFITEA VI que tinha como desafio pôr as propostas do encontro em ação, ou melhor, transformá-las em políticas públicas, garantindo os direitos educacionais dos jovens e adultos, tornando em uma educaçãocontinuada e permitindo um melhor acesso não apenas na educação, mas também na vida política, cultural e econômica de seu país.

O Marco de Ação de Belém (nome dado ao documento final da CONFINTEA VI) tem uma agenda a ser cumprida até 2015 e, uma desuas metas, é reduzir a taxa de analfabetismo em 50% até este mesmo ano, através da educação continuada, interrompendo as barreiras do preconceito em relação à educação de jovens e adultos, angariando recursos para o requerimento de novos programas de alfabetização. Com isso, visa proporcionar um alcance maior as populações pouco atendidas, como por exemplo, mulheres, povos indígenas e população da zona rural.

O Marco de Ação de Belém aborda a alfabetização como a base de toda aprendizagem e a abertura de um amplo caminho de conhecimento, podendo acontecer em qualquer ambiente social desde que tenha uma intenção conscientizadora, porque um sujeito alfabetizado e consciente está preparado para lidar com os diversos problemas sociais.

Em meio a tantos debates sobre a educação de jovens e adultos, em 1995 surge a primeira versão da proposta curricular do MEC em fase de término,

recebendo várias críticase opiniões. Em 1996, discutem a ideia de editá-la e distribuí-la. A Proposta Curricular para o 1ª segmento da EJA é um documento que subsidia a educação de adultos mostrando a educadores e governantes como deve ser lecionado cada nível de ensino. Sugere que as disciplinas devem se entrelaçar com a realidade dos educandos, ou seja, que *"uma proposta curricular deve ser um subsídio para educadores desenvolverem planos de ensino adequados aos seus contextos"* (BRASIL, 2001, p. 14).

Assim, criando um currículo adequado para cada situação em que a EJA estiver inserida, visto que o jovem e adulto só vai se interessar por uma disciplina que estiver abordando parte de sua experiência, não adianta um professor de Geografia falar de inflação se não demonstrar a influência desse fenômeno econômico na realidade do educando. Como aborda o referido documento:

> *É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de*

> *ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo (BRASIL, 2001, p. 41).*

O jovem e adulto analfabeto para viver em uma sociedade letrada adquire certas habilidades adequando seus conhecimentos prévios ao seu cotidiano, por exemplo, aprende a identificar lugares através de símbolos, pode ser números, cores ou imagens, porém essas habilidades não são suficientes para a sua manutenção como cidadão em uma sociedade letrada que a todo o momento dita novas regras tanto na escrita como no modo de vida. A alfabetização abre novos horizontes ao indivíduo, fazendo com que ele reflita sobre a sociedade em que está inserido. Assim, o Marco da Ação de Belém ressalta que:

> *A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (UNESCO, 2010, p. 7).*

Portanto, para existir uma sociedade sem déficit em sua politica, economia e cultura seria essencial uma conscientização da importância da educação de seus jovens e adultos, enfatizando a educação ao longo da vida com uma formação adequada aos educadores e gestores. Porque as pessoas responsáveis pela educação de adultos precisam enxergar essas pessoas, não como crianças, mas como sujeitos portadores de conhecimento oriundos de experiência sociais. Um dos papeis do educador é aprimorar esses conhecimentos com uma dose de respaldo teórico, pode-se dizer que o currículo é uma ligação da educação escolar e não escolar. Então, na elaboração de um currículo, deve-se pesquisar o cotidiano do educando, investigando a real necessidade da sociedade que é favorecida pela escola e assim elaborar um currículo que venha a ressarcir essas necessidades.

Entre tantos documentos que discutem a importância de um currículo para EJA, destacamos a Matriz de Referência, *"é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos"* (BRASIL, 2008, p. 17).

Em relação às disciplinas escolares, tais como Português e Matemática, as Matrizes têm como referência os PCN e são construídas através da análise dos currículos das escolas estaduais e de redes

municipais (BRASIL, 2008). Com isso, deve-se ressaltar que não é avaliado todo currículo, mas apenas os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa – Leitura e Escrita e Matemática.

No campo da EJA, destacamos como marcos, a Proposta Curricular para o 1º segmento e a Matriz de Referência Curricular, esta última utilizada como norte no Programa Brasil Alfabetizado. No entanto, estas referências são pouco conhecidas e utilizadas na EJA. Muitas vezes, o conceito de currículo limita-se a utilização do livro didático. Todavia, se estes documentos fossem considerados, ainda que para elaborar um currículo próprio e adequado à EJA, diminuiria os níveis de educação negligenciada oferecida a ela, pois haveria uma verificação das aprendizagens dos educandos.

Diante de tantos debates nacionais e internacionais envolvendo a Educação de Jovens e Adultos é preciso adentrar no âmbito escolar, envolvendo, principalmente os educadores para compreender como eles (as) enxergam a importância de um currículo para EJA.

O papel do currículo no processo de ensino e aprendizagem dos educandos jovens e adultos

Educar não é tarefa fácil e educar jovens e adultos é tarefa duplicada, porque são sujeitos que têm a curiosidade de uma criança e a experiência de décadas vividas. Eles não querem aprender qualquer coisa, querem adquirir conhecimentos que sirvam de instrumento para ser utilizado em seu cotidiano. Estas necessidades marcam o processo de busca dos educadores no sentido de valorizar a aprimorar as experiências de vida dos educandos como fator pedagógico.

Estes desafios possuem contornos especiais no campo da EJA. No entanto, ao percorrer as salas de aula desta modalidade, nos deparamos com educadores sem experiência e cansados, trabalharam o dia inteiro e ainda têm que ir para sala de aula, à noite, ensinar a jovens e adultos também fadigados. Assim, o que deveria ser um

momento de aprendizado para ambos, tornar-se uma reunião de desânimos.

Mas, não é possível culpar os educadores, por que como eles podem fazer um bom trabalho sem subsídio? Esse subsídio passa, necessariamente, pela questão do currículo que conduzirá os trabalhos realizados em sala de aula. Mas este currículo não pode ser um transplante do que vem sendo utilizado no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental, mas um currículo específico e adequado às necessidades dos educandos jovens e adultos.

As dificuldades no ensino da EJA devem ser debatidas no planejamento escolar, porém outro problema encontrado é a dificuldade de a escola criar espaços coletivos de estudos e tomadas de decisão que a permitam avançar nas soluções das dificuldades e problemas da educação escolar. Essas situações provam que infelizmente não existe formação necessária para os educadores provocando na escola um mau funcionamento, inclusive na Educação de Jovens de Adultos.

Assim, a elaboração de um currículo para EJA deve considerar os conhecimentos prévios dos educandos, buscando meios de tornar um ensino instigante, correspondendo às suas necessidades. Nesta construção, torna-se imprescindível a interligação de

conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, porque o ensino para jovens e adultos deve considerar as experiências de vida destes sujeitos nos conteúdos abordados: *"um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa"* (BRASIL, 2001, p. 30).

Deve-se, portanto, adequar as disciplinas às vivências dos alunos, ao contrário, se tornará um ensino enfadonho e desinteressante, já que não importa ensinar a eles o que é ciência se não mostrarem, na prática, a influência e a praticidade deste saber para suas vidas. Com isto, deve-se considerar também o tempo disponível que este educando tem para realizar as atividades extraescolares, essas atividades requerem tempo e dedicação na sua realização, se o educando não dispõe desse tempo logo não será significativo para sua aprendizagem, por que ele vai se preocupar apenas em responder as exigências técnicas do ensino, obedecendo apenas as regras, tornando-se algo sem significado para sua existência cotidiana.

Evidenciamos, assim, que o grupo favorecido pela EJA são jovens, adultos e idosos, pessoas com trajetórias sociais distintas, cada um com uma história pessoal com a educação, ou seja, fatos que o levou a

abandonar ou nunca ter frequentado à escola. Esses grupos podem estar presentes em uma única sala de aula e o currículo deve propiciar ao educador uma socialização entre essas distintas faixas etárias, promovendo o respeito e troca de experiências, além de mostrar o papel de cada um diante das exigências da sociedade.

Um currículo elaborado com estes propósitos visa não só a aprendizagem dos alunos, mas também a formação dos educadores para uma melhor promoção da educação. Assim,

> *A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos (UNESCO, 2010, p. 21).*

A formação adequada para o educador é aquela que além de corresponder às suas necessidades mostre a importância de ser um eterno pesquisador, dando ênfase a uma educação continuada, refletindo diariamente sua prática educativa, retificando-a para melhorá-la. Essa formação tem que acontecer em um local com infraestrutura necessária e com materiais disponíveis, não apenas para aquele momento, mas para que possa ser

utilizado em suas aulas. O ideal seria que este ambiente de formação fosse a própria escola, por que se não há infraestrutura, muito pouco haverá uma formação adequada, logo ocorrerá uma defasagem na aprendizagem dos educadores e educandos.

A educação acontece intencionalmente, não se educa um sujeito sem que a sociedade tenha um propósito social, econômico e cultural para sua vida. Porém, a ênfase dada a EJA ainda é pequena e limitada, devido, principalmente, à concepção equivocada de que não é tão rentável, em termos de perspectivas futuras: educar o adulto em comparativo a uma criança.

Então, para uma sociedade capitalista que visa o lucro, a promoção desta educação é complexa já que se trata de um grupo com vínculo de trabalho instável e pouco qualificado. Esta visão demonstra a falta de compromisso em relação ao ensino de jovens e adultos, comprometendo a existência desta modalidade, uma vez que o abandono das salas de EJA tem se apresentado como um verdadeiro desafio para educadores e estudiosos da questão.

Sabemos, portanto, que este é um grupo com vontades e motivações próprias. Muitos veem a escola como um lugar de aprendizagem, e, por isso, retornam aos bancos escolares. No entanto, o mundo do trabalho tem influência direta na relação destes sujeitos com a

escola, uma vez que parece haver certa incompatibilidade entre estes dois mundos. Reafirmamos que, um país que não se preocupa com a educação de sua população analfabeta, desconsiderando suas necessidades e direitos enquanto cidadãos custarão a atingir níveis de um desenvolvimento pleno.

Assim, a pouca valorização do ensino de jovens e adultos não é um problema que afeta apenas a escola A ou B, mas um problema que atinge centenas de escolas, em todo país. A questão da formação dos Educadores é outro agravante, já que, na maioria dos casos, os educadores de EJA são oriundos da Educação Infantil e quando são direcionados para a EJA, ficam de mão atadas, desenvolvendo um ensino inadequado que tem como único suporte o livro didático,

> *O livro didático é usado como guia de trabalho; geralmente há volumes específicos para professores e neles constam os temas e conteúdos a serem trabalhados e as sugestões de metodologias, numa verdadeira forma de controlar o trabalho docente (EUGÊNIO, 2004, p. 155).*

Este trabalho não pretende criticar o livro didático, pois sabemos que nenhum livro é completo em si mesmo, mas ressaltamos a necessidade de ir além do livro didático, pois por mais adequado que seja este é

detentor de um poder ideológico muito marcante e ao se deter unicamente a ele pode ocasionar uma acomodação de ambas as partes, promovendo uma acomodação social de educandos e educadores. Além disso, os livros adotados para o ensino na área de jovens e adultos, muitas vezes, se distanciam da realidade do educando.

A ausência de um currículo específico possui ligação intrínseca com problemas, tais como: a falta de formação dos educadores, a inadequação dos materiais didáticos, o abandono das salas de EJA por parte do educandos, a falta de infraestrutura e valorização do ensino, bem como a fragmentação dos conteúdos abordados em sala de aula. A defasagem da estrutura educacional da EJA é emergente e, para enfrentarmos os desafios que ali se fazem presentes, precisamos olhar para o currículo como um lugar de possibilidades.

> *Observar uma sala de aula é constatar o óbvio: alguns alunos conversam, outros prestam atenção, o professor copia a matéria no quadro, explica, passa exercícios, numa rotina cansativa. Porém, se apurarmos o olhar, uma sala de aula não é tão óbvia quanto pode parecer; existe toda uma dinâmica complexa e redes de trocas, num processo de contínuos acordos, conflitos, construção de estereótipos, relações de poder, com papéis bem definidos, construídos nas relações sociais estabelecidas no espaço escolar (EUGÊNIO, 2004, p. 158).*

Desse modo, se a escola não cria um currículo para subsidiar o ensino, os educandos criam suas próprias regras de sobrevivência neste espaço. A coletividade é uma delas. Nas salas de jovens e adultos é muito comum à solidariedade e a ajuda mútua. As atitudes advindas destas parcerias merecem atenção, visto que o trabalho em equipe é de extrema importância para convivência em sociedade, mas se o educando em todos os momentos da aula deixa de pedir ajuda ao professor para pedir ao colega, então, há algo errado, talvez por se tratar de um educando extremamente tímido ou o educador não corresponde às suas necessidades.

> *A EJA é parte integrante do projeto pedagógico, não podendo ser abordada/tratada como se apenas ocupasse interinamente o espaço escolar. Muitas vezes a EJA não consta no projeto pedagógico das escolas ou possui um projeto próprio, sendo tratada como "um estranho no ninho" (EUGÊNIO, 2004, p. 160).*

A falta de currículo provoca uma precariedade nos planejamentos escolares em relaçãoà EJA, geralmente nos planejamentos escolares esta modalidade é tratada como apêndice, como algo irrelevante ao processo, prioriza o debate em torno dos problemas da educação básica e, se restar tempo, a EJA será incluída.

Infelizmente, esta é uma realidade que continua a permear este campo de ensino, urge-se mudar essa situação e a ênfase necessária tem que ser oriunda da população, a partir do momento que os educandos começarem a exigir a educação a que tem direito terão o retorno devido, por que se não fosse à união da população desfavorecida em luta de seus direitos até hoje seríamos escravizados. A passividade social não é nata ao ser humano, mas a falta de informação provoca comodismos e é exatamente este fator, que nos torna seres favoráveis a receber ordens e ser taxados como incapazes.

O processo de ensino e aprendizagem do jovem e adulto é único, eles a todo o momento tentam superar limites. Cada palavra pronunciada é o prazer do desafio cumprido, eles não se deixam vencer pelo cansaço, porém são levados a serem vencidos por uma sociedade que os renegam como se seus direitos fossem inexistentes.

O currículo para EJA não é apenas um documento com vários quer fazer, mas é uma tentativa de dar participação ativa e autônoma a uma população que é à base de nosso país, no entanto, é oprimida cotidianamente.

Considerações Possíveis

Mediante estas reflexões, fica evidente que, por mais que se fale em Educação de Jovens e Adultos, poucos avanços foram concretizados nas políticas públicas que garantam sua efetivação, pois continuamos convivendo com diversos programas que não alcançam os objetivos esperados, sobretudo os de formar cidadãos responsáveis por suas escolhas no âmbito político, cultural e econômico. As escolas que oferecem a EJA tendem a educar jovense adultos como se estivessem nas séries/anos do ensino estruturado nos níveis fundamental e médio.

Desse modo, um currículo específico para EJA, elaborado e aplicado adequadamente, seria uma chave para a redução dos problemas enfrentados nesta modalidade. Um currículo que desse sustentação ao trabalho do educador para que ele atuasse de forma mais segura a partir da relação entre teoria/prática refletindo, retificando a sua práxis como educador e como ser humano, para que abrissem seu horizonte de conhecimentos e passasse a enxergar esses jovens e

adultos como sujeitos ativos, atores principais do presente e modificadores de seu futuro.

As questões discutidas neste trabalho, que trata de relação entre EJA e currículo, desafiam os educadores e a comunidade escolar como um todo. Na construção de um currículo específico para a EJA, evidenciamos a urgente necessidade de rever a prática pedagógica, bem como os subsídios teóricos e metodológicos que embasam os processos de formação inicial e continuada dos educadores.

Neste sentido, para que sejam efetivadas práticas na EJA, faz-se necessário que o currículo avance para além de uma mera perspectiva conceitual, sendo abordado como instrumento balizador do agir educativo, agir este comprometido com a construção de um ser humano e de uma humanidade melhor, mais justa e mais humana.

O estudo nos levou a reafirmar a importância do envolvimento dos educadores e de toda a comunidade escolar na adoção de bases mais humanas ao ensino, na realização de uma educação comprometida com a transformação social.

Ao educador, neste processo, cabe uma atitude ímpar, na busca da curiosidade, da procura, pautando-se na certeza de que o saber tem que ser construído de forma coletiva e reverter-se para o bem comum. Sua

formação, exigência para uma atuação mais crítica e consciente, não pode prescindir de uma pedagogia da pergunta, na qual o seu saber se faz e refaz apesar do horizonte de incertezas em que vivemos.

De acordo com Freire (1996, p. 52):

> *Antes de qualquer tentativa de discussão técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache 'repousado' no saber que é a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.*

Mediante estas reflexões, finalizando nossas análises, evidenciamos que a construção de um currículo específico para a EJA, sem o qual essa educação não atinge seus objetivos de emancipação humana, exige a escuta atenta e comprometida dos educandos integrantes desta modalidade educativa, naquilo que necessitam, buscam e os mobilizam, sem perder, contudo, o foco nas aprendizagens nos conteúdos que precisam e querem aprender como direito e condição de cidadania.

Referências

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.

BEISEIGEL, C. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p. 19-27, jul., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**: SAEB: Ensino Médio: Matrizes de Referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRISAY, Aletta. Repetir de ano ou adequar o currículo? In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (org.) **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da Prática. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. **CONFINTEA VI**: Marco de Ação de Belém. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

PAIVA, Vanilda. A educação de adultos. In:_____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo de 1930 a 1964. In: **Sociedade, educação e currículo no** Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores associados; Brasília: Editora Plano, 2004.